DOCUMENT RESUME

ED 039 435 AC 006 889

AUTHOR Schwartz, Bertrand
TITLE Education Continue des Adultes (Adult Continuing Education).
INSTITUTION Council of Europe, Strasbourg (France). Council for Cultural Cooperation.
PUB DATE Nov 69
NOTE 44p.; Etudes sur l'education permanente, No.12/1969; Text in French

EDRS PRICE EDRS Price MF-$0.25 HC-$2.30
DESCRIPTORS *Adult Education, Cost Effectiveness, Costs, *Educational Planning, Extension Education, Financial Policy, Mass Media, *National Programs, *Program Proposals
IDENTIFIERS *France

ABSTRACT

Focusing on continuing education in France, this report discusses various aspects and issues of long range planning (through the 1970s and 1980s), then proposes arrangements for a nationwide system entailing community education, educational broadcasting, local facilities, employee education, and other adult education services. Educational objectives and useful forms of cooperation are considered, along with socioeconomic factors. Immediate steps, undertaken along innovative lines, are urged. The appendix is largely devoted to cost effectiveness and allocation of funds. (LY)

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
OFFICE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL OFFICE OF EDUCATION POSITION OR POLICY.

conseil
de la
coopération culturelle

comité
de
l'éducation extrascolaire

ED039435

EDUCATION PERMANENTE

EDUCATION CONTINUE DES ADULTES

AC006889

conseil de l'europe
strasbourg

EDO 394435

ETUDES SUR L'EDUCATION PERMANENTE

N° 12/1969

L'EDUCATION CONTINUE DES ADULTES

par

Bertrand SCHWARTZ

DECS 3/DECS 6

STRASBOURG, NOVEMBRE 1969

15.498

P L A N

I - INTRODUCTION : PAS UN PROJET MAIS DES IDEES-FORCES

II - L'EDUCATION DES ADULTES PROJETEE A 20 ANS

1. Pour atteindre tous les adultes de façon permanente, il est nécessaire de tenir compte de nombreux impératifs.
2. Dans quel contexte se situe l'avenir prévisible de l'éducation des adultes ?
3. Principes directeurs pour un système.
4. Organisation du système.

III - DISPOSITIONS POUR LA MISE EN OEUVRE DE CE SYSTEME

1. Expérience liée à la pleine utilisation des structures éducatives.
2. Expérience liée à l'utilisation de moyens d'éducation à distance.
3. Expérience de formation collective.
4. Expérience liée au travail et à la profession.
5. Expériences liées au changement et à la mobilité.

IV - CONCLUSION

1. Il faut sans attendre créer un système organisé.
2. D'où toute une série d'actions.

Annexe : REFLEXIONS SUR LE COÛT DU DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION DES ADULTES.

15.498

Cette étude paraîtra dans la revue "Education Permanente" éditée par l'Institut National pour la Formation des Adultes (I.N.F.A.) de NANCY.

I - INTRODUCTION : PAS UN PROJET MAIS DES IDEES-FORCES

Dans la note intitulée "Réflexions prospectives sur l'Education Permanente", nous sommes partis d'un principe fondamental, l'unicité du système éducatif qui englobe l'éducation des jeunes et l'éducation des adultes, et nous avons déduit les rôles et les fonctions de l'école prise dans son sens le plus large.

Nous allons maintenant privilégier le domaine de l'éducation des adultes comme point de départ de nos réflexions sur un système d'éducation permanente. L'objet du présent chapitre sera l'étude prospective du développement de l'éducation des adultes, vis-à-vis de laquelle nous allons, dans une première partie, nous placer dans une perspective lointaine (20 ans par exemple), pour étudier, dans une seconde partie, comment s'y préparer.

Cependant, comme nous l'avons déjà dit à propos de notre réflexion sur le développement de l'éducation permanente, il est clair qu'un projet sur 20 ans n'a pas de sens, car il est impossible de créer une série de réalisations, en supposant qu'elles soient cohérentes entre elles, indépendamment du contexte socio-économique. Or, celui-ci évolue inéluctablement et il est, d'une façon générale, resté sans être étudié. D'autre part, étudier des phases transitoires entre l'état présent et un avenir inconnu n'a pas davantage de sens.

On ne peut donc que proposer des idées-forces qui nourriront des expériences.

II - L'EDUCATION DES ADULTES PROJETEE A 20 ANS

1. Pour atteindre tous les adultes de façon permanente, il est nécessaire de tenir compte de nombreux impératifs

1.A. - Développer la formation partout et tout le temps

Pour que l'adulte se forme, il faut d'abord qu'aux besoins qu'il ressent soient apportées des réponses là où il est et quand il est libre.

Le premier effort doit donc être de développer la formation "partout et tout le temps" pour que, de fait, tout adulte ait vraiment sa chance de se former, tout projet qui ne tiendrait pas compte de cette condition étant à éliminer.

./.

1.B. - Diversifier les niveaux et les centres d'intérêt

Mais il ne suffit pas d'ouvrir des "cours" là où se trouvent les adultes et lorsqu'ils sont libres, il faut aussi que les formations dispensées correspondent à leurs centres d'intérêt et à leur niveau. Or, il faut souligner ici la difficulté considérable de ce problème, au point qu'on ne peut même plus parler de niveau et de contenu, tant effectivement chaque adulte représente un cas particulier.

Les jeunes élèves d'une classe, qui ont suivi des cours de la classe précédente, avec des programmes définis, ont tous des connaissances d'un niveau à peu près homogène. Dans un groupe d'adultes, il n'en est et n'en sera jamais ainsi, car le chemin intellectuel parcouru par l'adulte n'est pas seulement celui de sa formation scolaire initiale, mais de ses apprentissages successifs, plus ou moins déformés, durant sa vie d'adulte. Et c'est ainsi que l'adulte revient "en classe" avec une quantité de représentations, de préjugés, d'a priori, de fausses connaissances, d'images préexistantes sur le monde qui l'entoure, et, en particulier, sur les connaissances qu'on tente de lui apprendre, qui sont autant de freins (ou d'ailleurs de facilités, pour peu qu'on sache les utiliser) pour cet apprentissage ; mais toutes ces données sont très différentes d'un étudiant à l'autre, voire pour un même "étudiant", d'une manière ou d'une question à l'autre.

Pour répondre réellement aux besoins de tous, c'est-à-dire à tous les centres d'intérêt et à tous les niveaux, une solution consiste à organiser des actions de formation collective, en transportant "l'école" dans le milieu vivant, en apportant les cours sur place, au lieu d'attendre que les adultes viennent à l'école, en organisant, avec les représentants élus de la collectivité, l'expression des besoins et en répondant à toutes les attentes quelles qu'elles soient. Ce n'est qu'à ces conditions que les adultes viendront se former en grand nombre et ce n'est que si l'on réunit un grand nombre d'élèves adultes, dans une même petite région, qu'il est possible d'organiser des groupes à peu près homogènes quant aux centres d'intérêt, aux attentes et aux niveaux, en répondant en même temps aux contraintes de lieu et de temps : paradoxalement, c'est seulement lorsque la masse des participants est élevée qu'on peut commencer à faire de la formation individualisée.

1.C. - Mais il ne suffit pas d'offrir des cours, il faut faire émerger les besoins

On pourrait être tenté de penser qu'une autre solution serait de produire d'innombrables programmes, diffusés par d'innombrables canaux, de telle sorte que, de fait, à tout instant, tout adulte puisse trouver le moyen de se former sur un contenu qui lui convienne.

./.

Malheureusement, cela n'est pas aussi simple, car il ne suffit pas de répondre aux besoins. En effet, une difficulté essentielle tient à ce que les adultes n'ont, eux-mêmes, en général pas conscience de leurs propres besoins et, par conséquent, ne viennent pas d'eux-mêmes vers l'institution éducative, même lorsqu'elle-même se rend "à domicile". Des éducateurs sont nécessaires et leur première mission est de faire émerger les besoins, de transformer des besoins latents en besoins ressentis. Et ce travail ne peut pas être fait une fois pour toutes, c'est un éternel recommencement. On ne répond pas, une fois pour toutes, à des besoins de formation, car ils en engendrent de nombreux autres, au fur et à mesure que la formation se poursuit. Il faudra toujours partir des besoins exprimés quels qu'ils soient (même si les formateurs les estiment mauvais ou pensent qu'il ne s'agit pas de véritables besoins), et les traiter, quitte à les faire évoluer.

1.D. - Et il faut réduire les craintes du retour à l'école

Une autre difficulté tient à ce que, même lorsque les adultes ressentent des besoins de formation et malgré tout ce qu'aura pu faire, à ce point de vue, toute mutation de l'école, ils craindront probablement toujours plus ou moins le "retour à l'école" ; on se heurtera alors à un certain nombre de difficultés psychologiques et psycho-sociologiques plus ou moins éternelles.

- Freins psychologiques :

  - crainte d'être à un niveau trop bas et d'être trop âgé, crainte de ce que l'école ou les moyens d'éducation, quels qu'ils soient, ne soient pas "pour eux", mais réservés aux jeunes ou à ceux qui savent ; dès lors, "aller à l'école" signifie qu'on montre qu'on ne sait pas, qu'on est ignorant, qu'on n'est pas capable, qu'on n'est pas compétent ;
  - crainte d'être ridicule et ridiculisé ;
  - crainte d'être "recalé" : notons à ce sujet que le système des unités dont nous avons parlé dans la note précédente résout en grande partie le problème.

- Freins psycho-sociologiques :

  - L'adulte, qui a poursuivi sa formation, rencontre le plus souvent des difficultés plus ou moins graves avec son entourage : c'est le cas, par exemple, d'ouvriers qui se forment, face à leur hiérarchie qui, elle, demeurerait statique, mais cela est vrai à tous les niveaux. Le savoir apparaît comme une mise en cause du pouvoir.

./.

Or, à quoi sert d'apprendre si l'on ne peut appliquer ? Notons, à ce sujet, que la formation collective est, ici encore, une formule très intéressante, dans la mesure où elle implique une partie importante de la collectivité dans le même processus de formation.

1.E. - Conclusion : tout projet de développement doit tenir compte de ces contraintes

Pour développer l'éducation continue des adultes, il faut constamment tenir compte de toutes ces contraintes. Tout système qui en négligerait certaines risquerait fort de n'avoir que des effets partiels et d'aller presque inéluctablement dans le sens d'une accentuation du fossé qui n'existe déjà que trop entre "ceux qui savent et ceux qui ne savent pas".

2. Dans quel contexte se situe l'avenir prévisible de l'éducation des adultes ?

Pour ne pas pouvoir décrire ici avec précision ce que sera la société dans 20 ans, nous pensons pouvoir retenir quelques caractéristiques de son évolution qui interféreront sur l'éducation des adultes.

2.A. - Mutation de la nature du travail

Du point de vue du travail, il est peu risqué et peu original de dire que la technicité aura beaucoup augmenté et que les variations ou évolutions de la technique seront de plus en plus rapides, ce qui nécessitera, de la part de tous les adultes, une constante élévation des connaissances de base (générales ou techniques).

On peut, par ailleurs, penser que la forme du travail évoluera dans le sens d'activités de plus en plus orientées vers le contrôle, avec une nécessité de "mobiliser" ses connaissances très rapidement. Il faudra davantage savoir réagir à l'incident et à la difficulté que faire et savoir faire, il faudra plus être capable de comprendre l'innovation et d'innover, que de savoir exercer une fonction au sens traditionnel du terme. Nous devons trouver une éducation de la "réaction" plus que de l'action, de la nouveauté plus que de la routine, de l'anormal plus que du normal. Ce sont bien des agents de changement qu'il faut former, et ceci aussi bien dans l'intérêt des personnes que dans celui de la société, car celui qui est mobile devient moteur.

Une autre mutation déjà amorcée et qui risque de s'accentuer est le changement de structures des entreprises : les dichotomies, telles que technique et administration, spécialité manuelle et formation générale tendent à disparaître ; le "tourneur" de demain ne pourra plus ignorer certains domaines de l'informatique, de la statistique, de la gestion.

./.

2.B. - Mutation de la vie de "non-travail"

En ce qui concerne les activités non professionnelles, leur durée sera accrue, à la fois pendant la vie active, par réduction du temps de travail, et au-delà, par allongement de la période de retraite. D'autre part, de longues heures inoccupées, dues par exemple à l'automatisation, s'insèreront dans le temps de travail, mais qui ne seront pas pour autant des moments de loisir.

Une autre caractéristique sera que l'afflux (et donc la consommation) de l'information (politique, culturelle, éducative) sera de plus en plus diversifiée et de plus en plus difficile à sélectionner et à critiquer. L'adulte aura donc besoin de plus en plus d'autonomie, sous peine d'être aliéné par la diversité du choix.

2.C. - Une fusion des besoins éducatifs pour le travail et pour le non-travail

Mais, en définitive, y aura-t-il encore discontinuité des besoins de formation pour le travail et pour le non-travail ?

Si l'on reprend ce qui vient d'être dit, cela apparaît peu probable, car les moyens de s'assumer seront les mêmes face à des problèmes, sinon identiques, en tous cas semblables. Il est légitime de penser que l'apprentissage, pour réagir vite à l'incident, se fera tout autant dans et hors de la vie professionnelle et que l'une et l'autre en bénéficieront.

2.D. - La formation de l'homme social

Ces considérations amènent à des conclusions auxquelles il manque cependant un élément essentiel, celui de l'homme en tant qu'être social.

En effet, ce qui précède nous pousse à des formations de l'homme réagissant à son environnement, mais réagissant seul. Nous devons y ajouter la formation de l'homme social, de l'homme vivant dans des collectivités, de l'homme capable de comprendre les autres, d'effacer en partie ses aspirations propres devant celles de la collectivité. Celle-ci devra pouvoir à la fois exprimer ses besoins en tant que collectivité et prendre en charge leur développement. Loin d'exclure la possibilité d'épanouissement des individus qui constituent la collectivité, la formation mutuelle en est, au contraire, l'un des puissants facteurs.

Après ces quelques indications sur les contraintes de l'éducation des adultes, dont on doit dire qu'elles sont actuelles, mais dont on peut penser qu'elles existeront longtemps encore, et sur les perspectives dans lesquelles elle s'inscrira vraisemblablement, nous allons maintenant indiquer l'orientation que nous voulons donner à notre projet.

3. Principes directeurs pour un système

3.A. - Cohérence des moyens éducatifs pour les jeunes et pour les adultes

Dans notre note "Réflexions prospectives sur l'éducation permanente", nous avons insisté sur le fait qu'il n'y aurait

./.

éducation permanente que s'il y avait cohérence dans les objectifs de tous les éléments du système éducatif, ce qui implique la cohérence entre les moyens à mettre en oeuvre.

Or, nous avons dit que l'école avait un rôle primordial à jouer dans l'éducation permanente, pour préparer les jeunes à vouloir et pouvoir poursuivre leur formation. Ne pas confier le rôle premier à l'école dans l'éducation des adultes conduirait de toute évidence à une impasse. Mais nous avons insisté aussi sur le rôle des moyens extérieurs à l'école dans la formation des jeunes et pour dire qu'au lieu de les fuir ou de les subir, il faut s'en servir. Il est évident que, pour les adultes, il en va de même (a fortiori) et qu'il faut en institutionnaliser l'usage.

3.B. - D'où la conception d'un système d'éducation des adultes centripète et centrifuge, s'appuyant essentiellement sur la concertation des structures suivantes à développer ou à créer :

- des institutions scolaires locales (CES, CET) qui ne sont plus exclusivement réservées aux enfants, mais qui, dépassant les murs des classes, organisent d'une façon décentralisée l'animation et la formation collective ;
- un ensemble de moyens d'éducation à distance qui sont exploités en s'appuyant au maximum sur des regroupements des publics ;
- un ensemble diversifié d'associations culturelles et éducatives régionales, ce qui suppose que celles-ci accroissent leur rôle à partir de la place qu'elles occupent déjà ;
- en outre, cet ensemble éducatif devra bénéficier, au plan de la formation des formateurs, de la recherche et de la production d'outils pédagogiques, de l'aide de centres régionaux animés par l'Université, auxquels il est prévisible que s'ajouteront quelques centres nationaux spécialisés.

On voit que le système repose sur le principe d'une action centrifuge et centripète : non seulement il attire le public vers les institutions, mais encore, en développant l'animation, il sort de ses murs pour aller vers lui.

4. Organisation du système

4.A. - Les centres locaux

a) Rôle et missions

Ouvrir l'école signifie, certes, "multiplier les centres de formation", mais surtout "multiplier et diversifier les natures et les niveaux des contenus". Cela se traduit par la nécessité de s'appuyer sur des centres locaux, véritables cellules, répartis sur tout le territoire, au plus près des isolés mais qui aient cependant une certaine polyvalence

./.

(c'est-à-dire capables de dispenser une formation de base, une formation civique et sociale, une formation culturelle et artistique, une formation sportive et une part de la formation professionnelle). Si ces centres locaux doivent avoir une activité dominante, nous partons de l'idée qu'ils ne doivent pas en avoir une seule, qu'ils doivent participer aux autres formes d'éducation et qu'en outre ils assurent le service de documentation et de lecture publique, en coordination avec les diverses bibliothèques pouvant exister. Enfin, ils doivent apporter conseil et information à toute personne ou toute collectivité en formation ou souhaitant s'y mettre. Et ceci nous amène à un autre rôle de l'école.

Nous avons montré l'intérêt et l'importance de la formation collective et exposé comment, dans ces actions de formation dites collectives, on devait et pouvait organiser l'expression des besoins, en s'appuyant sur des relais et en particulier sur les représentants élus des collectivités.

Les formateurs des centres locaux participeront à ces actions collectives et à l'organisation de cette expression, en particulier :

- par l'analyse constante de l'évolution des besoins, à partir de la formation elle-même
- et par l'assistance aux relais dans leur analyse de ces besoins.

Notons cependant que, si les centres locaux participent à de telles actions, ils n'en auront pas la totale responsabilité : compte tenu de la compétence nécessaire, ce seront des centres régionaux qui en auront l'animation, en s'appuyant sur les centres locaux.

b) D'où l'on déduit le type d'école

La question se pose alors de savoir quelles écoles peuvent à la fois être "au plus près des isolés" et tenir ces rôles. Ce ne peuvent pas être les écoles primaires et nous ferons l'hypothèse que ce seront les CES, CET, et, au même titre mais à un niveau différent, les lycées et universités. La mise en oeuvre de cette stratégie ne suppose donc pas la création de nouvelles structures mais l'aménagement, un aménagement très important, des écoles existant déjà.

Si l'on rapporte l'implantation d'un centre local d'éducation permanente à celle des CES, on constate qu'ils sont accessibles généralement à la population d'une aire de 5 à 10 kms de rayon, comptant (aujourd'hui) 3 à 10.000 habitants et disposant (aujourd'hui) dans un même lieu d'un groupe de 10 à 12 enseignants. Ces "dimensions" semblent convenir à une bonne animation locale.

./.

Les locaux scolaires, étant généralement inoccupés tous les jours après 18 heures, le jeudi, le dimanche et souvent le samedi après-midi, seraient donc disponibles, chaque semaine, 18 heures en soirée et 15 heures dans la journée, ceci pour la période "scolaire", et, en outre, pendant toutes les vacances. Ils seraient également centres d'hébergement ou centres résidentiels.

c) Quels seront les formateurs ?

Sur place se trouvent les équipes d'enseignants. S'il n'est pas question d'imposer à tous les enseignants de prendre en charge, en sus de leurs activités normales, des activités d'éducation extrascolaire, nous rejetons l'idée d'un corps spécialisé dans l'éducation permanente qui ne s'adresserait qu'aux adultes, cela irait à l'encontre et de la continuité, nécessaire à la cohérence, et de la formation permanente des formateurs eux-mêmes, donc de la mobilité souhaitable dans leur profession. Il est donc proposé d'augmenter, de la quantité nécessaire, le nombre des enseignants, dans tous les collèges auxquels seraient rattachés des centres d'éducation permanente. Bien entendu, cela implique une formation des éducateurs d'un type tout à fait nouveau, mais déjà connu et étudié.

4.B. - Les moyens d'éducation à distance

Nous avons, dans la première partie de notre rapport, étudié ce que pourrait être l'utilisation massive des moyens d'éducation à distance et nous avons vu que, sous réserve d'un développement considérable, mais possible, de la production de documents (pris ici dans le sens le plus général, c'est-à-dire documents écrits, sonores, visuels), des moyens modernes permettront de fait à toute personne, soit chez elle, soit dans un lieu proche de sa résidence ou de son travail, de se former au moment où cela lui conviendra, à son niveau et sur son centre d'intérêt.

Il s'agit donc bien d'une réponse possible pour tous les adultes.

a) De quels moyens s'agit-il ?

Les moyens modernes les plus imaginables aujourd'hui sont :

- des documents écrits accompagnant (ou accompagnés de) des documents de type "image + son", insérés dans des minicassettes, branchées sur les postes de télévision ;
- des documents programmés branchés sur des ordinateurs ;
- des exercices de contrôle que les ordinateurs pourront immédiatement corriger.

./.

Cet ensemble de moyens deviendra un atout considérable pour le développement de l'éducation permanente, à la fois :

- pour la formation : on peut penser en effet que, par la diversité des contenus offerts, les adultes seront attirés vers ceux qui leur plaisent et leur conviennent le mieux (on doit, par contre, craindre qu'ils ne sachent plus bien se définir et se situer) ;

- pour la sensibilisation : un grand intérêt des moyens d'éducation à distance est en effet la sensibilisation, en particulier par une certaine abolition du complexe du retour à l'école.

b) La nécessité de regroupements

Cependant, l'expérience que l'on a des moyens audio-visuels montre que ceux-ci sont intéressants à condition de les compléter par des regroupements des auditeurs ; si les regroupements sont peu nombreux, l'enrichissement considérable du contact avec le maître et avec "les autres" est perdu, et surtout, la méthode ne permettra jamais, au même titre que les autres, de tenir compte des représentations qu'ont les élèves sur les contenus qu'ils apprennent et de prendre en considération leurs problèmes propres (en particulier ceux de langage). On notera seulement que l'ordinateur permet au maître de bien connaître non seulement les caractéristiques de sa population, mais même, de manière quasi instantanée, les difficultés de ses auditeurs et lui permet donc d'en tenir compte constamment et immédiatement.

c) L'organisation de la formation

La formation devrait donc se faire en trois (et aussi souvent que possible en quatre) temps :

- à la maison (ou, si l'on préfère, dans un centre de regroupement)

  1) recevoir l'émission (directe ou bien plus probablement en minicassette) ou l'émission programmée ;

  2) travailler sur documents écrits, soit à nouveau avec enseignement programmé, soit avec document d'accompagnement ;

- dans le centre de regroupement (ou, à la rigueur, à la maison)

  3) se faire corriger ses exercices (par un ordinateur, les réponses étant imprimées sur fiches mécanographiques, le centre étant équipé de terminal) ;

./.

- et, si possible, dans le centre de regroupement

4) consolider ce qu'on a appris par une discussion animée par un formateur et qui permet la confrontation avec d'autres.

d) Liens entre école et moyens à distance

L'école, telle que nous l'avons définie au paragraphe précédent, est "centrifuge", puisqu'elle sort de ses murs pour aller vers les adultes, là où ils sont : les regroupements rendent les moyens à distance centripètes. L'école prend alors encore un nouveau rôle, celui de regrouper les moyens d'enseignement en des bibliothèques, discothèques et "cassétothèques" et de permettre la documentation et le conseil du public.

e) L'école productrice de moyens à distance

Et ce n'est pas son dernier rôle. En effet, nous devons nous poser la question de savoir qui produit les moyens. Bien évidemment, toutes les productions, pour chaque centre, ne doivent pas être faites par lui, mais inversement nous ne concevons pas des centres qui créent et d'autres qui regroupent car, rapidement, ceux qui regroupent n'utilisent plus le document. Ne pas dissocier la production de l'utilisation est un principe majeur. Les centres locaux étant centres de production de moyens et non pas seulement boîtes aux lettres, c'est aussi permettre la formation de formateurs : une "retombée" de la production est, en effet, le caractère formateur de ce procédé pour les pédagogues eux-mêmes, qui sont formés systématiquement à la production T.V. ou à l'enseignement programmé et qui, non seulement, se perfectionnent en pédagogie, mais, en même temps, réalisent les films et les programmes. Il est donc nécessaire que chaque centre de regroupement soit aussi producteur. L'association "recherche-production de documents-formation-évaluation des résultats" est une condition vitale du système. Il y a, par conséquent, un équilibre à trouver pour que la production appartienne à la fois aux centres locaux et à d'autres centres - en l'occurrence les centres régionaux (dont il sera parlé ultérieurement) - et d'ailleurs certains centres nationaux spécialisés dans la production.

Un des rôles importants des centres locaux tient donc à la décentralisation des regroupements et des terminaux d'ordinateurs ; il s'agit d'institutions qui ne jouent plus le seul rôle de "bibliothèque", mais celui de centres culturels mettant divers services documentaires à disposition du public. Ce rôle ne les rend d'ailleurs pas concurrents des associations éducatives et culturelles existant par ailleurs et dont nous allons parler maintenant ; au contraire, leur participation devrait en être accrue considérablement.

./.

4.C. - La participation d'associations éducatives culturelles, civiques et sociales

Elles sont nécessaires à la fois parce que l'école ne peut tout faire et ne doit pas tout faire. Les monopoles éducatifs sont forcément dangereux parce qu'ils amènent à des formations uniformes et ne permettent plus la confrontation ni même la discussion. Comment espérer former au changement, si aucune remise en cause n'est possible, s'il y a éducation une et indivisible ? En effet, arrivés à ce stade d'une description des rôles assignés "à l'école", il n'est pas inutile de rappeler que l'éducation permanente doit développer l'autonomie des individus et favoriser le changement. C'est rappeler du même coup la contradiction et le danger qu'il y aurait à en remettre le monopole à une structure unique, quelle qu'elle soit. C'est pourquoi l'Education Nationale ne doit pas être la seule tutrice. C'est pourquoi, à la limite, l'éducation permanente doit être le fait de tout ce qui est l'environnement des adultes, que doivent y participer les entreprises, les associations, les municipalités, la radio, la presse, les bibliothèques, les écoles. L'éducation permanente est affaire de tous. D'ailleurs, les associations éducatives jouent déjà un rôle important dans la formation des adultes ; ce rôle, nous le concevons d'autant plus important que l'Etat assurant le développement du système, chacun doit pouvoir, au sein d'associations qu'il choisira, faire valoir ses droits au choix et à la liberté.

4.D. - Les centres régionaux et nationaux

Outre la structure décrite ci-dessus et qui s'attachait essentiellement à indiquer, pour le plan local, le déroulement des activités éducatives, il faut prévoir la création de centres régionaux qui ont des objectifs spécifiques et des missions originales sur le plan régional, assistés de certains centres nationaux.

Sur le plan régional, les centres régionaux auraient les objectifs suivants :

- contribuer à l'analyse des besoins et des moyens éducatifs de la région, aider à mettre en commun les moyens, sensibiliser la région aux problèmes de l'éducation permanente ;

- aider les organismes de formation qui le demandent (outils pédagogiques, séminaires de réflexion, formation de formateurs);

- faire ce qui n'est fait par personne et qui apparaît important ; prendre l'initiative d'actions-pilote qui seront ensuite reprises par d'autres organismes, une fois qu'elles seront généralisables ;

./.

- animer les actions de formation collective ;

- favoriser l'innovation pédagogique et entreprendre la recherche ;

- participer au développement régional dans le domaine de leur compétence.

Pour atteindre ces objectifs, ces centres disposeraient de moyens propres importants et devraient être animés par les universités, qui joueraient ainsi le rôle essentiel qu'elles doivent jouer dans l'éducation des adultes, si l'on veut que celle-ci soit la véritable continuité de l'éducation des jeunes.

Sur le plan national, des centres pourraient être créés ou développés (tel l'INFA), pour assurer certaines productions ou certaines recherches spécifiques qui exigent de fortes concentrations de moyens.

4.E. - Comment coordonner l'ensemble ?

Sur le plan régional, la coordination se ferait par des commissions régionales de l'éducation permanente composées quadripartitement des :

- représentants régionaux de l'Education Nationale ;

- représentants des centres des autres ministères intéressés ;

- instances régionales et collectivités ;

- associations, mouvements et syndicats.

Ces commissions seraient chargées :

- d'étudier les besoins de la région dans le domaine de l'éducation permanente ;

- d'informer la population sur les actions existantes et d'orienter les demandeurs ;

- de coordonner les actions éducatives à tous niveaux ;

- de définir la politique financière ainsi que le choix des expérimentations.

Sur le plan national, les commissions régionales seraient coordonnées par une Commission nationale de l'Education permanente, commission semblable dans sa composition à celles des régions, et particulièrement chargée de tous les problèmes généraux, tels que statut des formateurs, attribution des diplômes, étude des matériels pour leur agrément, diffusion de l'information sur les expériences. ./.

4.F. - Conclusion sous forme de discussion critique

a) Le problème du Tiers-Monde

Malgré notre effort de prospective, nous avons conscience que cet exposé est très limité. Tout d'abord, par son caractère peut-être "égocentriste". En effet, tout ici fait référence à notre société, c'est-à-dire à la France avec sa "culture". Or, dans 20 ans, quelle sera la place du Tiers-Monde ? Supposons que les échanges se développent d'une façon considérable entre le Tiers-Monde et nous : une influence réciproque risque de nous entraîner loin de ces propos. En tous cas, un pronostic est permis : son premier appel se fera sans doute précisément en matière de formation et, plus tôt nous aurons pu aborder concrètement le problème, mieux armés serons-nous pour répondre à cette demande. Par ailleurs, le reproche que l'on peut faire à l'éducation permanente d'entraîner une surqualification dans notre monde fermé n'aura peut-être plus de sens dans un monde ouvert.

b) Les problèmes de changement de structures

D'autre part, cette étude laisse de côté, sans même les avoir abordés, de nombreux problèmes cependant essentiels, comme les changements de structures de l'Education Nationale, mais aussi des municipalités ou des entreprises, comme aussi ceux de la législation du travail qui seraient nécessaires pour appliquer de telles hypothèses ou qui seraient impliquées par elles.

c) Les inconvénients d'un tel projet

Certains inconvénients propres à l'instauration de ce système sont cependant déjà prévisibles.

En effet, tant à cause de la structure ministérielle existante qu'à cause de l'appel privilégié fait au monde des enseignants et même si la commission régionale tempère ce danger, les risques de fonctionnarisation sont grands, cette "fatalité" risque d'inquiéter.

Un autre inconvénient est la réaction prévisible de la part de tous ceux qui oeuvrent depuis des décades dans l'éducation permanente. Ce qui est ressenti comme l'impérialisme de l'Education Nationale en la matière ne risque-t-il pas de faire l'unanimité contre elle ? Même si elle fait participer le monde extérieur (et nous l'avons explicitement prévu), même si elle aide au développement d'autres organismes, elle sera maître d'oeuvre et, comme tel, ne sera-t-elle pas rejetée ? Or, à tous points de vue, la concertation est nécessaire.

./.

d) Les avantages probables

En revanche, certains avantages sont aussi clairement connus :

- par ce système, on assure le plein emploi des ressources de l'Education Nationale, en utilisant ses locaux au maximum, mais également en permettant à ses enseignants de mieux appréhender les problèmes éducatifs, en devenant éducateurs pour tous âges ;

- cette démarche est tout à fait dans la ligne du projet de développement de l'éducation permanente et s'étend aussi bien aux jeunes qu'aux adultes, aux femmes qu'aux hommes ;

- non seulement tous les publics sont touchés, mais encore il n'y a pas, dans l'institution éducative, solution de continuité dans les âges du public : tant par le lieu de regroupement que par les animateurs, apparaît ici l'unité de l'éducation permanente ;

- en ouvrant l'école au monde, en y accueillant tous ceux qui ressentent un besoin de formation ou d'information, non seulement on instaure une structure d'éducation permanente, mais encore on "intervient" sur l'Education Nationale, qui transforme ses méthodes, ses contenus, ses structures et opère sa mutation de façon permanente ; notons cependant qu'on court le risque que ce soient certains des modèles actuels de l'Education Nationale qui triomphent ;

- un autre intérêt est la transformation des relations avec les parents, l'institution d'une relation triangulaire parents-maîtres-élèves : c'est à la fois l'éducation des parents et l'éducation des enfants, voire l'éducation des maîtres qui en seront influencées ;

- tous les champs de l'éducation permanente sont représentés : celle-ci n'est donc pas ramenée étroitement à un domaine spécialisé ;

- les finalités sont relativement neutres (neutralités politique et philosophique traditionnellement reconnues à l'Education Nationale).

./.

e) On a cherché avant tout l'alternance "isolement-regroupement"

La synthèse de ces idées-forces réside dans un principe fondamental : l'alternance d'un mouvement centripète (c'est-à-dire qui tend à rapprocher le public d'un centre de formation) et d'un mouvement centrifuge (c'est-à-dire qui tend à l'éloigner d'un centre).

f) On a cherché avant tout à accrocher chaque personne dans sa réalité quotidienne

On a visé, avant tout, dans l'exposé de ces idées (il ne s'agit pas, on le voit bien, de propositions dogmatiques), à rechercher ce qui a une chance d'arrêter les gens dans leur réalité quotidienne la plus motivante pour les accrocher à une formation. Mais la réalité quotidienne, par définition, n'étant pas la même pour tous, on a imaginé, pour les individus isolés, d'aller vers eux afin de les regrouper et, pour ceux qui sont déjà regroupés, de les aider, par le groupe, à s'épanouir et à se développer.

En fait, de toute évidence, ces phases sont, soit concurrentes, soit successives. Cela correspond d'ailleurs à deux idées différentes : l'homme passe constamment de l'état isolé à l'état de groupe ; d'autre part, le projet politique tend à développer un "homme social" qui soit également une "personnalité" (l'homme apprend seul et pense seul) et la stratégie passe tantôt par la formation collective pour sensibiliser le public et institutionnaliser la formation, tantôt par la formation individuelle. Tout ce projet débute par la sensibilisation du public, c'est-à-dire par la révélation des besoins en formation et par une information indiquant qu'on peut y répondre. C'est pourquoi, notre proposition de l'alternance pourrait être maintenant formulée de cette façon : on s'adresse à tout le monde, mais c'est chacun qui répond, c'est moins le professeur qui enseigne que l'élève qui apprend.

III - DISPOSITIONS POUR LA MISE EN OEUVRE DE CE SYSTEME

Plutôt que de tenter de mettre en place immédiatement le "système", qui n'aurait aucune chance de s'établir, nous avons dit que nous proposerons des idées-forces, prenant corps à partir d'expériences. Nous en proposerons, en fait, cinq. Cependant, pour favoriser une systématisation en marge de ces cinq catégories d'expériences, nous proposons de créer des organismes nouveaux, intitulés AUREFA (Association Universitaire Régionale d'Education et de Formation des Adultes).

./.

Nous n'avons pas de critère de choix qui nous fasse préférer telle expérience plutôt que telle autre, nos préférences d'aujourd'hui peuvent être sans fondement demain. Ces cinq hypothèses d'expérience prennent corps à partir de situations jugées favorables à l'ancrage d'une Education Permanente.

Ces hypothèses sont formulées en termes de projets, puisqu'il s'agit d'expériences ; elles ne s'excluent pas l'une l'autre et peuvent être pratiquement conduites de front. C'est pour la clarté de l'exposé que nous les distinguons en hypothèses séparées.

1. Expérience liée à la pleine utilisation des structures éducatives

Nous ne reviendrons pas sur ce projet, qui vient d'être abondamment traité, sinon pour dire qu'une expérience, pour être tentée de façon valable, suppose qu'elle soit faite sur une (ou plusieurs) petites régions, mais en incluant des éléments de toutes les structures éducatives (CES, CET, Lycées, universités).

Par petite région, il faut entendre une population comprenant, dans un premier temps, 30 à 50.000 habitants, puis passant à 100.000, 200.000 habitants. Nous insistons particulièrement sur le fait que l'expérience doit porter sur une région et non pas un CES. Ce qu'on cherche à tester n'est pas la possibilité pour une institution de mener plusieurs activités éducatives, mais la notion de verticalité des institutions diverses d'une même région, comme cohérence de l'éducation permanente.

2. Expérience liée à l'utilisation de moyens d'éducation à distance

Nous ne reviendrons pas non plus sur ce projet, sinon pour constater qu'actuellement aucune expérience n'est possible pour la simple raison que la France ne dispose ni de programmes (c'est-à-dire de contenus programmés), ni de cours entièrement "magnétoscopés" ou filmés, ni d'ailleurs d'enseignants formés à leur utilisation.

La première action de développement passe donc par :

- faire rédiger des programmes et faire fabriquer des cours filmés et magnétoscopés (il ne s'agit pas d'enregistrer "les professeurs faisant leurs cours", mais de moyens pédagogiques nouveaux) ;

./.

- former des maîtres à l'emploi de ces moyens, en donnant aux enseignants la possibilité de s'exercer avec ces moyens ; ceci implique que l'on fasse, en particulier en matière d'audio-visuel, un effort très important d'installation de magnétoscopes dans les lycées, collèges, écoles normales, U.E.R., I.U.T., etc.

Il y a donc un effort simultané de :

- production,
- formation de maîtres,
- sensibilisation à l'utilisation des moyens,
- recherches sur ces moyens.

3. Expérience de formation collective

3.A. - Principe directeur

Dans la situation actuelle, caractérisée par le fait qu'une très grande part de notre population est, en même temps, d'un niveau de culture bas et très peu prête à se former, l'action de formation collective est un des moyens privilégiés de développer l'éducation des adultes.

a) La découverte de besoins communs

L'expérience prouve que s'adresser à une collectivité est un moyen privilégié pour former ses membres. En effet, lorsqu'on découvre qu'on a en commun, avec beaucoup d'autres, des besoins et des intérêts, qu'on peut s'organiser pour atteindre ensemble un ou plusieurs objectifs, on perd le sentiment paralysant d'impuissance et de solitude, et l'on cesse à la fois de considérer ce qui est l'ordre des choses comme inéluctable et inchangeable et de résister soi-même au changement. D'autre part, le fait de pouvoir constater qu'on n'est pas le seul à manquer de culture est la première démarche pour se cultiver.

b) L'organisation de l'expression des besoins

Les expériences que le CUCES a menées dans ce domaine peuvent servir à la méthodologie qui a été, schématiquement résumée, la suivante : au lieu de décider eux-mêmes des enseignements à dispenser, les formateurs, en s'appuyant sur les représentants des diverses collectivités (communes, syndicats ...), ont d'abord aidé le public à développer ses moyens d'expression, afin qu'il définisse lui-même ses besoins ; les formateurs, loin de choisir les besoins auxquels ils répondraient, déterminant ainsi de "bons et de mauvais besoins", ont répondu à tous les besoins quels qu'ils fussent,

./.

même s'ils apparaissaient à certains comme "stéréotypés et inutiles" ; l'objectif recherché dans les cycles de formation a plus été le développement personnel que l'apport de connaissances, en partant du niveau réel d'intérêt et de culture de chacun et non d'un niveau supposé pour l'ensemble.

c) La prise en charge de la formation par la collectivité

Cette pratique a amené à constater (outre les avantages évidents qui sont tirés sur le plan pédagogique) que sont attirés effectivement des nombres de plus en plus élevés de la collectivité, qui prend réellement de plus en plus en charge l'action de formation et réclame ainsi de plus en plus une formation toujours plus diversifiée.

C'est bien une action d'éducation permanente, puisqu'il y a transformation constante de besoins non ressentis en besoins ressentis.

La formation, qui a réussi à atteindre un nombre suffisant de membres d'une collectivité, détermine "une masse critique" incitant les autres membres à se former à leur tour. Les besoins de formation évoluent et cette expérience de formation provoque de nouveaux besoins chez les individus, qui cherchent d'ailleurs à les satisfaire au sein de la collectivité, mais éventuellement dans une autre.

3.B. - Ce qu'est une collectivité

L'homme appartient à de multiples collectivités formelles et informelles, et c'est en tant que membre de ces collectivités qu'il éprouve des besoins et formule des aspirations. Pour éviter une intégration, quelle qu'elle soit, et pour multiplier les chances de toucher le public potentiel, c'est à la pluri-appartenance que nous faisons appel.

a) Un groupe de personnes ayant des intérêts communs

Nous entendons par collectivité un groupe de personnes qui ont une communauté d'intérêts et de motivations suffisante pour accepter, malgré des divergences autres, de se former ensemble, c'est-à-dire que leurs objectifs et leurs motivations de formation communs sont suffisamment forts, pour faire négliger par chacun, au besoin provisoirement, ses divergences sur d'autres plans avec les autres membres du groupe. Cela peut même aller jusqu'à une collectivité qui "s'ignore", et que l'on recrée par le diagnostic et la mise en lumière des motivations.

./.

b) La notion d'écho

Mais cela implique une "fermeture géographique", c'est-à-dire qu'un groupe défini de personnes vivant à l'intérieur d'un périmètre relativement étroit peut constituer une collectivité, alors que le même, réparti sur un territoire beaucoup plus vaste, ne représenterait pas une collectivité du point de vue qui nous intéresse. Par exemple, 100 professeurs d'un lycée peuvent former une collectivité, alors que 100 professeurs d'une région n'en formeront pas une. Il y a là, dans une certaine mesure, une question "d'écho". S'il n'y a pas d'écho possible, il n'y a aucune interférence des personnes du groupe les unes sur les autres, et des personnes formées sur les non-formées (c'est l'inverse qui se produit, "l'inertie" prime et étouffe l'action).

La formation collective est basée sur le principe inverse : l'écho doit être tel que les personnes non formées se posent des questions, en viennent à souhaiter se former et la formation collective "s'auto-développe". La formation collective est en même temps une stratégie de départ de l'éducation permanente, mais aussi son objectif et son aboutissement.

3.C. - Comment démarrer l'action ?

a) Dans une collectivité structurée

Lorsque les collectivités sont relativement bien structurées, le désir de ses membres est en général de prendre en charge leurs propres problèmes, de vouloir assumer la responsabilité de leur propre formation. L'action consiste alors, en s'appuyant sur les structures existantes (car il serait absurde de mettre en place des structures qui leur soient extérieures) et sur les moyens dont elles disposent, à apporter une assistance technique, tant dans l'élaboration du diagnostic des besoins, que de la mise en oeuvre de l'action de formation, que dans la formation des formateurs, que dans l'évaluation des résultats.

b) Dans une collectivité qui ne l'est pas

Lorsqu'il n'en est pas ainsi, la première phase de l'action est de permettre à des groupes informels de prendre conscience de leurs besoins latents et de les exprimer, puis de les aider à s'organiser pour atteindre solidairement leurs objectifs.

3.D. - Discussion critique

Ce projet laisse en grande partie de côté l'individu isolé. Il a l'avantage de pouvoir s'adresser à tous les ordres de publics regroupés (âge, sexe, niveaux de connaissances ...), mais l'inconvénient de pouvoir donner l'impression qu'il

./.

demeure à un stade relativement fermé (par exemple : classes sociales, public urbain ou rural ...) et entretient l'ambiguïté : conservation des valeurs du groupe et conformisme, ou évolution du seul groupe considéré, qui le ferait glisser petit à petit dans le militantisme, et, si l'on n'y prend garde, à le développer ou, en tout cas, à faciliter le développement d'un esprit totalitariste.

D'autre part, les limites sont forcément étroites puisque liées à une zone géographique, ou à une corporation. Par ailleurs, à ne considérer que le seul critère de la collectivité, il sera difficile de déterminer un plan d'action au niveau national. De telles actions risquent donc de se développer de façon désordonnée et anarchique, ce qui n'est pas seulement un inconvénient, mais peut-être un danger, eu égard au risque "d'orientation" dont nous avons parlé.

Par contre, un avantage est que le développement de telles actions n'est lié qu'à la formation de formateurs dans la collectivité : l'expérience prouve que le délai de "mise en route" est relativement faible.

Ajoutons que ce projet éducatif est le seul à avoir été expérimenté avec continuité sur une certaine durée et ceci tant au Canada qu'en France (par exemple, expérience "Tévec" ou expériences du CUCES).

4. Expérience liée au travail et à la profession

4.A. - Principes directeurs

L'idée répond à quatre principes :

- toucher l'homme dans ses activités professionnelles ;
- s'appuyer sur les problèmes qui concernent le travail quotidien, pour démarrer la formation ;
- offrir aux travailleurs le moyen de se former ensemble ;
- faire alterner les périodes de formation et les activités professionnelles.

Pour plus de clarté, reprenons chaque principe en l'illustrant.

a) Toucher l'homme dans ses activités professionnelles

C'est en fait, toucher l'homme là où il se trouve. qui amène nécessairement à l'idée de s'intéresser aux activités professionnelles, car elles l'occupent, au moins, 8 heures par jour. D'autre part, nous ne reprendrons pas ici les nombreuses frustrations rencontrées dans la vie de travail, mais qui apparaissent comme autant de raisons pour poursuivre

./.

une formation : le désir d'une promotion sociale pour accéder à des niveaux hiérarchiques supérieurs, la promotion de fonction (les fonctions évoluent sans cesse), le désir de ne pas être dépassé par la machine ou par les techniciens, de valoriser la formation reçue initialement et de ne pas être pris à contre-pied par la reconversion, le désir de changer de métier, simplement parce que les conditions physiologiques dues à l'âge évoluent, ou encore parce que le choix d'un métier, fait dans la jeunesse, ne doit pas nécessairement déterminer le reste de la vie dans la même voie.

b) Corollairement, faire du lieu de travail un endroit privilégié de la formation, incite le formateur à prendre la vie professionnelle comme objet de la formation. Il s'agit donc de partir des problèmes concernant le travail quotidien et de s'appuyer sur eux. Mais ne confondons pas cette formation qui passe par le monde socio-professionnel, avec la formation professionnelle : celle-ci a, comme fin, d'aboutir à une qualification, alors que celle-là est un moyen pour favoriser un retour à la formation.

L'objectif n'est donc pas de former à un métier nouveau, mais de partir du métier actuel de l'adulte et de l'utiliser comme sujet de réflexion, pour permettre au travailleur de s'ouvrir, d'une part, à des familles professionnelles voisines et, d'autre part, au réseau de communications qui existent dans le monde professionnel et d'accéder par lui au monde extra-professionnel.

En effet, le métier met en oeuvre la technique et, par elle, touche à la connaissance du monde scientifique ; mais aussi, il s'accomplit dans un contexte et, par lui, il touche à la connaissance du monde social. Les deux mondes sont indissociablement liés dans l'exercice du métier : c'est donc aux deux qu'il ouvre simultanément.

Cette approche est considérablement facilitée par un certain nombre de facteurs sur lesquels nous n'insisterons pas, car ils sont connus et étudiés, le principal étant : utiliser la machine ou le matériau comme langage commun aux travailleurs ; c'est là qu'on trouve les exemples compréhensibles par tous, issus du concret (ou mieux du "familier") qui permettent une progression homogène à un groupe. C'est, par exemple, en partant du moteur électrique qu'on fait découvrir l'électricité et, par elle, qu'on peut aborder les rudiments de mathématiques. Cette démarche prend donc la forme d'une "remontée vers la culture".

Cette méthode présente, par ailleurs, un avantage considérable : en liant ainsi la "réalité quotidienne" à la science, elle permet à chacun de valoriser ce qu'il apprend, et donc de ne pas tout perdre. Dans la mesure

./.

où le travail devient un moyen d'utiliser ses connaissances, c'est un moyen remarquable, car beaucoup d'"ignorances" sont dues au fait que les connaissances acquises n'ont jamais été utilisées et qu'inutilisées elles ont été oubliées.

c) S'adresser à l'homme au travail donne en outre la possibilité d'offrir à tous les travailleurs le moyen de se former ensemble (pendant ou en dehors du temps de travail, ce problème n'est pas traité ici). Cependant, une double difficulté apparaît immédiatement :

- comment sensibiliser les travailleurs à une formation continuée (et d'ailleurs comment sensibiliser leurs employeurs ?) ?

- comment partir de leur travail réel, et non d'un terme générique forcément abstrait (par exemple "le tourneur") ?

Pour la résoudre, nous proposons des diagnostics permanents qui mettent en oeuvre une analyse constante des fonctions remplies par les hommes au travail.

Ces analyses mettent généralement en évidence des écarts entre ce que devrait être la fonction du travailleur et ce qu'elle est réellement : la prise de conscience de cet écart peut amener l'homme à se former et son entreprise à vouloir qu'il se forme. Ces analyses font ressortir aussi l'inadéquation éventuelle des structures de l'organisation, ce qui peut amener à décider en commun des changements nécessaires, et simultanément, à engager la formation des groupes intéressés par ce changement. Enfin, ces analyses font apparaître aux formateurs le "familier commun", à partir duquel ils doivent organiser la formation.

d) Le 4ème principe directeur consiste dans l'alternance entre les sessions de formation et le retour au poste de travail

Disons à ce sujet l'intérêt que présente le remplacement de cours "éparpillés" par des "semaines de formation" alternant avec des semaines de travail. Si, dans les périodes "d'inter-sessions", c'est-à-dire entre les semaines de formation, les formateurs suivent leurs élèves en recherchant, sur leur lieu de travail, une alimentation du familier, la formation prend alors tout son sens.

4.B. - Organisation de la formation

a) Dans les grandes entreprises

Dans les grandes entreprises, une telle intervention peut prendre plusieurs formes : par exemple, diagnostic en vue d'une formation du personnel (ou d'une partie de ce personnel), assistance pour la mise en place d'une formation à partir de

./.

besoins recensés par l'entreprise elle-même. L'organisme intervenant joue le rôle d'institution éducative mais aussi de consultant. L'entreprise devient, en l'occurrence, sujet, objet et lieu de formation, car elle est source privilégiée d'expérience, puisqu'elle possède des centres d'intérêt et un langage suffisamment voisins pour que beaucoup de personnes s'y regroupent en vue d'une formation. Elle permet de valoriser véritablement une formation, dans la mesure où elle a été collective, car tous (et pas seulement quelques-uns) y ont accès simultanément.

La grande entreprise offre assez de ressources en hommes pour y trouver, en les démultipliant, les formateurs qui n'apparaîtront étrangers ni aux objectifs des formés, ni à leurs problèmes, ni à la façon de les aborder. Cette façon d'intervenir fait disparaître ou diminue les freins inhérents à toute organisation, car les formateurs, étant pris dans la hiérarchie de l'entreprise, ont des chances de faire évoluer les structures qui auraient pu bloquer ou faire avorter la formation prévue.

L'organisme consultant a donc une vie éphémère dans l'entreprise qui cogère avec lui son action ; la formation directe revient à l'entreprise, mais la formation des formateurs est assurée par l'institution éducative.

Cette modalité est un gage que la formation ne sera pas seulement professionnelle, avec un rôle uniquement adaptatif.

b) Dans les petites entreprises

Dans le cas des petites et moyennes entreprises, on ne peut agir ainsi, ne serait-ce que parce que les besoins des travailleurs sont infiniment dispersés et que les ressources en formateurs peuvent être inexistantes, en tous cas elles-mêmes insuffisamment diversifiées : l'idée reste cependant d'instituer une analyse constante des fonctions remplies par les hommes au travail.

Cette analyse serait ici faite par la profession, mais avec l'assistance d'organismes publics équipés à cet effet. L'association des corps intermédiaires (chambres de métiers, syndicats) à ces diverses démarches et la gestion par le Comité d'entreprise leur donne l'intégrité et la validité minimum indispensables. C'est donc avec les corps intermédiaires et la direction des entreprises intéressés, que dans l'organisme de formation, après analyse des fonctions et diagnostic, sont définis les plans et contenus de la formation et la stratégie pédagogique.

./.

4.C. - Discussion critique

a) La répétition constante du cycle constitué par l'analyse des besoins et la mise en place d'une formation permet à celle-ci d'être toujours proche des besoins immédiats, mais elle peut se développer de façon prospective. En effet, si la formation suit le rythme de sessions alternant entre des moments passés à l'intérieur de l'organisme de formation et des retours dans l'entreprise, non seulement nous retrouvons les avantages d'une alternance entre l'apprentissage et l'utilisation, mais encore ce processus permet une évolution constante de l'une et l'autre ; il complète d'une façon cybernétique l'ensemble de cette démarche : simultanément, on est capable de contrôler la formation et de renseigner sur l'évolution probable des fonctions, et par conséquent d'indiquer au public le tronc commun de formation nécessaire pour y accéder.

b) Lier l'éducation permanente à la fonction est une idée qui bénéficie jusqu'à aujourd'hui d'un préjugé favorable quasiment unanime ; c'est donc une idée éminemment "vendable". Peut-être cette unanimité est-elle due au sentiment que la formation s'impose objectivement.

c) Mais parce qu'elle prend essentiellement une forme utilitaire et immédiatement rentable, le risque git dans la perpétuelle tentation d'une formation revenant à des conceptions étroites de la profession, de même que l'analyse de fonction risque d'être réduite à l'analyse de poste (ou de tâches). Autrement dit, arrivera-t-on jamais à ce que la formation soit vraiment globale ? Stratégie de départ, l'opération débouchera-t-elle ?

d) Pour limiter les risques, il faut associer très étroitement les intéressés et leurs représentants élus à cette démarche et créer des organismes de formation légers, ne dépassant pas une petite région, de structure inter-entreprises, gérés quadripartitement par les formateurs permanents, les représentants patronaux, les représentants syndicaux et les pouvoirs publics.

e) Il faut, d'autre part, se prémunir contre une perception préjudiciable que risquent de donner ces organismes : dans la mesure où ils sont orientés vers le monde du travail, ils peuvent apparaître comme destinés au seul recyclage professionnel et échapper ainsi au système d'éducation permanente. C'est pourquoi, leur rôle doit, sans doute, revenir à des institutions qui fassent partie d'un système cohérent et complet.

./.

5. Expériences liées au changement et à la mobilité

5.A. - Principe directeur

a) La personne en changement n'est-elle pas disponible pour une formation ?

Le principe directeur est de saisir les changements divers qui se manifestent dans la vie quotidienne à tous les niveaux (mode de travail, habitat, vie sociale) et de les mettre en situation d'en profiter pour y attacher un processus d'éducation permanente. Notons, au passage, que cette idée va à l'encontre de nos réactions profondes, de notre système de valeurs, voire de notre système éducatif, qui sont liés à la permanence, à la stabilité, voire à l'immobilisme. Elle s'adresse à un homme qui, aujourd'hui, au mieux subit, et veut en faire demain un agent de changement.

b) L'homme passe forcément par des changements

Nombreuses sont les personnes qui, dans une situation de changement, sont prêtes à se former. Or, il y a une grande diversité dans la nature des changements. Certains sont individuels et prévisibles comme par exemple :

- le retour à la vie active des mères de famille,
- la retraite,
- le passage de la vie d'écolier à la vie professionnelle.

D'autres changements sont individuels, mais imprévisibles : hospitalisations (voire emprisonnements). Ils peuvent être saisis pour mettre à profit "le temps hors du temps" pour une préparation au retour à la vie active.

D'autres, enfin, sont collectifs (mutations socio-économiques) et transforment parfois complètement le mode d'existence de toute une population (conversions industrielles, rénovations rurales, création de complexes industriels).

La formation, qui peut être mise en oeuvre dans ces occasions, a comme objectif de rendre personnes et groupes capables de comprendre la situation de changement précisément vécue et de la prendre en charge. Le problème est de détecter les instants de mobilité, mais on peut en général assez bien y arriver, à cause du caractère souvent dramatique qui est ressenti par l'homme "en changement" (ce qui prouve que, psychologiquement, le changement est généralement subi et non voulu). Il s'agit donc de lier la formation aux situations de changement.

./.

c) Le changement rend souvent possible une formation collective

Or on croit, le plus souvent, que cela relève nécessairement d'une formation individuelle ; mais parce que les changements sont vécus collectivement, il est possible de rendre la formation collective. Par exemple, les motivations communes aux mères de famille qui préparent leur retour à la vie professionnelle sont suffisamment fortes, pour qu'un groupe se constitue et devienne une collectivité, au sens où nous l'avons défini précédemment.

On notera que les institutions régionales se préoccupant de certains de ces problèmes sont déjà nombreuses. Il faudrait les multiplier. Elles pourront ainsi concourir grandement à la réussite des projets ; par exemple les associations féminines, des caisses d'allocations familiales pour les mères de famille souhaitant reprendre une activité, par exemple la D.A.T.A.R. pour les activités régionales.

d) On mènera des actions sur mesure qui donneront naissance à des centres locaux

Les actions seront en général limitées dans le temps et dans l'espace (une zone géographique) concentrant des moyens financiers (remplaçant ainsi le saupoudrage), en éveillant les besoins en chaîne, en conduisant une action "sur mesure" qui entretiendra un mouvement continu de réponse aux besoins en formation et d'éveil permanent de ces besoins. Ces types d'actions seront pris en charge par des équipes d'intervention, jouant le rôle d'assistance technique auprès des responsables régionaux.

Si l'institution a un cadre provisoire, servant de "base" aux activités de formation, elle donnera ensuite naissance à un centre local provisoire d'éducation qui se transformera, l'intervention terminée, en un centre permanent prévu par le plan régional.

5.B. - Discussion critique

a) Il faut d'abord apporter une restriction à nos propositions : toute situation de changement n'est pas forcément formatrice, ni susceptible de sous-tendre immédiatement une formation au sens global du terme (par exemple la situation de reconversion qui est toujours vécue comme une frustration).

b) Mais cette idée-force a souvent l'avantage de bénéficier des côtés positifs et sécurisants de la formation collective. En effet, le démarrage est fondé, dans une situation de changement, sur la volonté de transformer le côté subi en une maîtrise de la mutation et devient souvent une situation collective. Sans être elle-même une situation en soi, elle sous-tend une autre intervention (par exemple l'urbanisme, l'aménagement du territoire) et peut être réalisée d'une façon concertée par les différentes parties prenantes.

c) L'action éducative, liée au mouvement, est en mouvement elle-même, dans la mesure où elle est choix, adhésion libre, prise en charge du réel (et non de l'illusoire), elle se distingue de l'idée relativement traditionnelle de l'éducation conçue comme un amassement de cours théoriques ou pratiques.

./.

d) Mais certaines formes d'actions de formation liées à certains changements posent des problèmes éthiques, par exemple les problèmes de reconversion.

Il peut paraître discutable, en particulier aux yeux des syndicats mais aussi aux nôtres, de développer un projet éducatif en apparance désintéressé, mais en réalité destiné à résoudre un problème socio-économique ou socio-politique, ou simplement à le désamorcer, pour éviter qu'il ne soit posé en ces termes. Or, de fait, ces "changements" ne sont pas uniquement du ressort de la formation, ou plus exactement, la formation ne peut intervenir que si les parties intéressées ont pris en commun une décision politique. Les formateurs ne se substituent donc pas aux représentants mandatés, ils interviennent à leur demande. Ces risques, nous les connaissons et voulons les éviter.

e) Cette idée-force a également l'avantage de ne laisser, théoriquement, aucun public de côté, puisque chacun est amené à "changer" : la formation prend donc un aspect évolutif. Mais, à ce titre, elle peut apparaître comme au service de la politique d'un groupement, d'un parti, etc.. et être contrebattue en tant que véhiculant une idéologie. De même - autre aspect positif - elle peut avoir, pour les individus, un aspect thérapeutique, parce que leur permettant une meilleure adaptation à leur nouvelle situation, mais, à l'inverse, elle peut être dénoncée comme intégrationniste.

f) Enfin, il faut prendre en considération le fait que le changement, malgré tous les efforts pour le valoriser, peut être traumatisant. Pour réduire ce danger, il faut mettre en place des structures très développées d'information, pour que constamment chacun sache où il va et pourquoi il se forme.

IV - CONCLUSION

1. Il faut, sans attendre, créer un système organisé

Il va de soi que la conduite de ces expériences ne suffit pas à réaliser un système cohérent d'éducation continue des adultes. Cela signifie qu'il est nécessaire, dès maintenant, de créer des institutions qui, préfigurant celles que nous avons prévues dans nos réflexions prospectives, faciliteront et la réalisation des expériences et le développement systématique de l'éducation des adultes.

1.A. - La situation actuelle l'impose

De fait, à propos de chaque hypothèse, nous avons dégagé la nécessité de créer des organismes spécifiques, à vocation régionale et dont nous avons défini quelques missions. Ces missions s'entendent mieux encore, si l'on se replace dans la situation présente de l'éducation des adultes en France.

- En effet, la spécificité de l'éducation des adultes n'est actuellement pas reconnue, tant au point de vue des contenus que des méthodes, de la relation pédagogique que des institutions. Par voie de conséquence, il y a très peu de personnes qui consacrent leur plein temps à l'action et à la recherche en

./.

éducation des adultes, et la pratique pédagogique de l'éducation des adultes n'apporte rien au système éducatif traditionnel.

- La forme la plus fréquente et la plus officielle de l'éducation des adultes est de type professionnel : si beaucoup d'autres formes existent (formation de base, éducation socio-culturelle), c'est le plus souvent dans des institutions distinctes, sans relation entre elles ; ceci risque de s'aggraver d'autant plus que la législation a développé récemment les efforts de formation professionnelle et de promotion sociale et qu'à l'inverse rien n'a été fait de manière systématique en faveur du développement culturel.

- Le niveau de connaissances qu'ont les adultes qui bénéficient actuellement des possibilités de formation est relativement élevé par rapport au niveau moyen des Français et des Françaises. Beaucoup d'efforts sont faits en faveur des niveaux relativement scolarisés, donc déjà privilégiés, très peu, au contraire, en faveur des niveaux peu scolarisés et, en particulier, en faveur des ouvriers spécialisés (O.S.). De même, très peu d'efforts sont faits en faveur des femmes, ce qui est d'autant plus grave que la femme exerce souvent une double fonction sociale (foyer et travail).

- Le nombre des personnes touchées, en comparaison des besoins qui existent réellement en France et en regard de ce qui se passe à l'étranger, est faible. Si l'on veut donner aux termes "permanent" et "continu" le sens qui est le leur, il importe de bien voir que c'est donc la totalité des adultes qui devrait être touchée de manière continue. Même si cette éducation continue ne se fait pas "à coups d'heures de cours" (et nous sommes bien convaincus que c'est la pire des solutions), la réalisation d'une telle ambition exige qu'on change l'ordre de grandeur du développement des actions éducatives en faveur des adultes.

- Il y a, certes, un nombre important d'institutions qui participent à l'oeuvre d'éducation continue des adultes, mais on constate généralement :

. l'absence de rapports des institutions entre elles et de concertation pour la mise en commun des moyens, et, par voie de conséquence, des populations entières ne sont touchées par aucune action de formation ; inversement, des doubles emplois existants seraient faciles à éviter ;

. l'absence de confrontation des méthodes pédagogiques ;

. l'absence presque totale de recherche : or, plus le public que l'on veut toucher est peu scolarisé, plus il faut être inventif pour les méthodes pédagogiques, puisque les méthodes traditionnelles ont échoué ; par conséquent, l'effort principal doit être porté sur ce point.

./.

1.B. - Il faut créer des organismes régionaux de type nouveau

Il ne s'agit surtout pas de freiner ou d'arrêter ce qui existe, et, en attendant qu'on puisse atteindre les objectifs que nous avons définis, la formation professionnelle reste un objectif prioritaire. Mais, si l'on veut qu'elle soit possible et si l'on veut, d'autre part, la dépasser en atteignant l'homme global, il faut chercher à innover de manière progressive.

C'est pour toutes ces raisons que nous avons proposé au Ministère de l'Education Nationale de créer, dès maintenant, des centres régionaux de type nouveau que nous avons appelés AUREFA (Association Universitaire Régionale d'Education et de Formation des Adultes). Nous ne reviendrons pas ici sur leurs caractéristiques qui ont fait l'objet de notes particulières.

2. D'où toute une série d'actions

En résumé, le développement de l'éducation des adultes passe par la concertation de plusieurs entreprises complémentaires :

- des actions expérimentales destinées à la fois à tester les différentes hypothèses précédentes et à lancer le développement ;

- la création d'AUREFA, qui deviendraient peu à peu les institutions régionales prévues dans le plan futur ;

- le lancement de moyens d'éducation à distance, indispensables, quelle que soit la solution future adoptée.

Assurément, il faut aussi prendre garde aux implications de chacune de ces trois entreprises, et à leur développement spécifique.

Ainsi, nous avons proposé des expériences dans cinq voies différentes. En fait, il s'agit d'expériences qui s'incarnent dans des situations différentes : il est donc impossible de penser que chaque expérience sera, par rapport aux autres, une de plus et qu'on pourra l'abandonner au gré des "expérimentateurs" ; il faut, au contraire, bien prendre en considération le fait qu'elles continueront à se poursuivre par leur dynamique propre et qu'il y a toute raison de penser qu'elles iront en s'étendant. C'est pourquoi, notre postulat peut être que toute solution qui développera en qualité et en quantité l'éducation permanente est une solution favorable.

A N N E X E

REFLEXIONS SUR LE COÛT DU DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION DES ADULTES

I - A PROPOS DES COÛTS NEGATIFS DE L'INADAPTATION DE L'EDUCATION

Avant de parler de rentabilité, il nous paraît indispensable d'attirer l'attention sur l'importance de ce que l'on peut appeler les coûts négatifs et qui ne sont jamais pris en considération.

Nous ne pouvons mieux faire ici que de reprendre une note rédigée, mais non publiée, par M. Edgar FAURE à ce propos :

"De nombreux 'coûts négatifs' correspondent à des inadaptations de l'appareil de formation : ces inadaptations peuvent déterminer des coûts indirects d'autant plus lourds qu'ils tendent à demeurer cachés. Il suffit de penser à tous les gaspillages qu'entraîne l'insuffisance de l'optimisation des moyens de formation (absence de recherche et d'investissement de synthèse) ou l'inadéquation de l'enseignement à ses fins (indifférence de l'économie aux 'produits' de l'appareil, inadaptation de ces 'produits' aux besoins collectifs). Et que dire des 'coûts psychologiques' comme la frustration, la révolte avec tout un cortège de conséquences dont certaines, il n'y a pas si longtemps, semblaient vouloir aller jusqu'à la paralysie du système éducatif lui-même ... L'étude de ces coûts négatifs devrait, pour permettre de dominer un domaine mal connu et pourtant économiquement déterminant, porter sur un certain nombre de points que nous évoquerons rapidement.

1. La durée des études : Une durée mal estimée peut déterminer une moindre adaptation des sujets, une faible polyvalence, un recul grave de l'âge d'entrée dans la vie active ...

2. Le contenu de la formation : Telle formation ne peut porter que sur des métiers qui disparaîtront. Telle autre, dépourvue du moindre caractère pratique, ne saurait déboucher en quoi que ce soit sur la réalité professionnelle ...

3. La carence de l'enseignement : Telle formation peut laisser en friche certaines qualités non scolaires (autonomie, jugement, pouvoir de communication). En oubliant de les former et de les faire valoir, elle se condamne à une stérilité aussi irritante qu'onéreuse.

./.

4. La carence de l'information continue : L'appareil de perfectionnement qui devrait compléter l'appareil scolaire et universitaire se révèle insuffisant ou inadapté. Il ne 'récupère' pas les sujets doués, tardivement mûris ou mal orientés initialement. Il ne valorise pas et n'intègre pas les connaissances de la vie professionnelle et de la vie d'adulte. D'où une 'jachère' extrêmement grave de conséquences pour le pays comme pour les individus concernés.

5. Les inadaptations de catégories : Ces inadaptations entraînent d'immenses gaspillages pour la nation. Notons les exemples déplorables que représente le sous-emploi rural ou les conditions de travail offertes à trop de jeunes filles ou de femmes.

6. L'absence de changement dans la technologie de l'éducation : L'artisanat pédagogique qui tend à se perpétuer est aussi peu adapté au monde moderne que l'artisanat industriel. Les moyens audiovisuels, les systèmes d'auto-instruction et d'enseignement programmé, les outils techniques du contrôle et de la fixation des connaissances ne sont pas systématiquement employés alors que la demande d'éducation a atteint un volume tel qu'il ne peut plus être totalement englobé par les moyens traditionnels.

7. Le mépris de 'l'école parallèle' : Le système scolaire tend toujours à se définir comme unique source de connaissance alors qu'il est de plus en plus largement relayé par la prolifération des moyens de communication de masse. En se donnant comme objectifs, au moins partiels, d'apprendre aux individus à tirer parti de la prodigieuse mais anarchique démultiplication des possibilités qui leur sont offertes, il limiterait singulièrement la perte ou le gaspillage des immenses quantités d'information que la collectivité rassemble et diffuse à grands frais."

II - UNE HYPOTHESE PROSPECTIVE

1) Difficulté de l'étude de la rentabilité

Nous sommes incapables d'étudier, même très grossièrement, la rentabilité du développement d'une véritable éducation permanente et ceci pour plusieurs raisons :

- pour chiffrer une rentabilité, il faut non seulement connaître les coûts supplémentaires dus aux "réformes proposées" mais les "gains" qui en résultent. Il est hors de question d'y parvenir ;

:./.

- il faut étudier le coût du système éducatif global et non pas seulement de l'éducation des adultes, faute de quoi nous serions en pleine contradiction avec tout ce que nous avons proposé. Or, si l'on peut faire des hypothèses à propos des adultes, il n'en est pas de même - tout au moins nous nous en sentons absolument incapables - pour la transformation de l'éducation des jeunes.

Devant l'impossibilité d'une étude de ce genre, il ne nous reste qu'une autre solution - qu'on peut elle-même critiquer - celle du choix politique, celle de l'engagement prospectif. En effet, si l'on veut vraiment s'engager à assurer l'égalité permanente des chances de réussite, condition d'une véritable démocratie si l'on veut vraiment armer les Français pour qu'ils subissent moins et assument plus la complexité désarmante de la société de l'automatisme, alors l'éducation devient le premier élément de la politique ; elle exige donc que chacun lui consacre davantage de son temps et que la société lui consacre davantage de son argent.

Pour le temps, cela est d'ailleurs d'autant plus normal que la durée de vie s'accroît et que, même en accroissant le temps de l'éducation, le rapport $\frac{\text{temps de l'éducation}}{\text{vie totale}}$ peut ne pas augmenter.

Pour le coût, l'ensemble des ressources s'accroît et il faut accepter que le rapport $\frac{\text{dépenses éducation}}{\text{ressources totales}}$ croisse.

2) Proposition d'une hypothèse

Le risque social majeur qu'entraînerait le non-développement de l'éducation permanente nous pousse à proposer qu'il soit accordé, en 1985, à l'éducation, une part de 6 % du P.N.B., et que soit accordée à l'éducation des adultes une part croissante du budget de l'Education Nationale, atteignant, d'ici 1985, 20 % de ce budget. Nous adoptons ces chiffres parce qu'ils nous paraissent correspondre à un point d'équilibre :

- un choix politique acceptable, car, nous le verrons, il représente 1,2 % du P.N.B. ;

- un choix pédagogique acceptable, dans la mesure où il permet de donner, en 20 ans, un sens à l'éducation des adultes.

Nous proposons donc un accroissement de l'éducation des adultes par une double détente : non seulement en augmentant la part réservée à l'éducation des adultes au sein du Ministère de l'Education Nationale, mais en augmentant le budget de ce ministère au sein du budget global de la nation. Nous supposons donc admise l'idée d'un changement important dans la répartition des charges globales du système éducatif.

./.

Nous devons aussi nous poser la question suivante : allonger la durée des études est certes un moyen capital pour améliorer l'éducation, mais est-ce le meilleur ? Ou bien au contraire, compte tenu de l'impossibilité d'augmenter indéfiniment les charges éducatives, une augmentation systématique de durée de la scolarité n'est-elle pas le meilleur moyen de "tuer" l'éducation permanente ? Bien sûr, il y a "priorité" pour l'éducation des enfants. Mais sans reprendre les raisons qui ont été développées dans ce rapport, oserons-nous dire qu'il y a aussi priorité pour l'éducation des adultes ? Peut-être alors faudrait-il accepter l'idée qu'au lieu de prolonger la scolarité, ce qui va à l'encontre des motivations de nombreux enfants, on accorderait à tous un droit de scolarité prolongée que chacun pourrait utiliser au moment et de la façon qui lui paraîtrait opportune dans le déroulement de sa vie.

En tout cas, nous faisons ici l'hypothèse que la réorganisation de l'éducation des jeunes ne devra pas engloutir la totalité de l'accroissement du budget, ceci pour en laisser une part qui permette de développer l'éducation des adultes.

III - CONSEQUENCES FINANCIERES DE L'HYPOTHESE FAITE

1) Hypothèse complémentaire

Faisant donc l'hypothèse que l'ensemble éducatif sera, en 1985, 6 % du P.N.B., nous supposerons, par là-même, que la dépense autorisée pour l'éducation des adultes sera, de 6 % x 20 %= 1,2 P.N.B.

Nous fonderons nos calculs sur la perspective tendancielle d'accroissement du P.N.B., adoptée par le Plan, soit 4,6 % par an (soit environ 100 % en 16 ans).

Selon cette hypothèse, le P.N.B. devrait atteindre en 1985 (en francs constants) 1.200 milliards environ (le P.N.B. 1967 étant de 537 milliards).

./.

1,2 % du P.N.B. représentera alors 14,4 milliards de francs (1).

Compte tenu des idées-forces émises dans les chapitres précédents, nous supposerons que les adultes se formeront :

- tantôt dans des institutions éducatives (centres locaux, associations, etc...),
- tantôt seuls (ou en groupe, mais sans l'aide de formateurs), avec l'aide massive des moyens d'éducation à distance.

En ce qui concerne l'éducation dans les institutions, nous faisons l'hypothèse politique que, sur le nombre d'heures de formation que suivraient les adultes, la moitié serait prise sur le temps de travail et par conséquent rémunérée. Cette hypothèse suivant laquelle les heures d'éducation permanente seraient financées pour la moitié par le participant lui-même, peut évidemment être critiquée ; les uns pensent qu'il n'est pas certain que l'Etat (et les entreprises, et les régions) ne doive pas assumer, dans leur quasi intégralité, la charge des dépenses d'éducation permanente, car un simple "ticket modérateur" ne suffira probablement pas pour persuader les moins disposés à se perfectionner (2). D'ailleurs, la loi

./.

---

(1) 1,2 % P.N.B. d'aujourd'hui représenterait 1,2 x 537 = 6,4 milliards F. Pour situer cette somme par rapport à l'état actuel, disons qu'en 1969 les crédits consacrés par l'Etat ont été de 1 milliard pour la formation professionnelle et la promotion sociale. A ce crédit, il faudrait ajouter :
- celui dépensé par tout ce qui n'est pas l'Etat, pour la formation professionnelle,
- celui dépensé pour ce qui n'est pas la formation professionnelle, c'est-à-dire tout ce qui est culturel.

Atteint-on ou dépasse-t-on 2 milliards ? Il est impossible de le dire. Si nous étions à 2, cela signifierait qu'il faudrait en 20 ans, à francs constants, augmenter la somme d'environ 7 % par an. En supposant que la dépense totale n'est que de 1 milliard de F., ce qui est évidemment très inférieur à la réalité, c'est un accroissement de 10 % qu'il faudrait prévoir. Nous voyons là les deux limites.

(2) Certaines organisations syndicales ont d'ailleurs déposé des projets de loi, tendant en général à demander la totalité de la rémunération.

du 31 décembre 1968 prévoit que, dans un certain nombre de cas, toute la formation est faite pendant le temps de travail.) D'autres, au contraire, estiment que l'Etat n'a pas (n'aura jamais) les moyens d'assurer cette éducation permanente et que tout doit être à la charge des individus. Pour tenir compte de tout ceci, nous supposons que la moitié seulement des heures sera payée.

Dans ces conditions, nous proposons que les 14,4 milliards soient divisés en deux parties.

La première partie financerait :

- les heures de formation dans les institutions éducatives ;
- les charges salariales correspondant à l'hypothèse précédente.

La seconde partie financerait la mise en oeuvre des moyens d'éducation à distance et de développement culturel dans les périodes (de l'alternance) où l'adulte n'est pas en formation dans une institution.

Nous ne comptons pratiquement pas de dépenses de locaux ; en effet, pour la plus grande part, les "cours dans l'institution" se feront dans des locaux existants (1). Il reste bien sûr à prévoir des locaux pour l'encadrement permanent et pour la recherche. D'après nos calculs, une dépense de 40 millions par an en 1985 serait suffisante.

2) Dépenses pour les moyens d'éducation à distance

Il est évidemment impossible de proposer des prévisions, même grossières.

Cependant, compte tenu des coûts actuels des appareillages divers (2), il nous semble qu'une somme de 1 milliard de F. en

./.

(1) Cela ne signifie pas que les locaux "actuels" conviennent. Mais, l'hypothèse étant faite pour dans 20 ans, nous supposons que toutes les constructions scolaires à venir seront construites de façon tout à fait nouvelle et telles qu'elles puissent vraiment être utilisées pour l'éducation permanente.

(2) Ces coûts approximatifs sont :

- poste de télévision + appareil récepteur de minicassettes (3000 F.) ;
- minicassette E.V.R. (50 F.) ;
- production d'un cours de 20 séances d'enseignement programmé (300.000 F.) ;
- coût de certains disques récents (0,25 F.) ;
- prix des livres de poche (2 à 5 F.).

1969 et de 2 milliards en 1985, pourrait permettre à la fois la diffusion massive de moyens et le développement de la production à une cadence considérable (500 nouveaux contenus entièrement "magnétoscopés" et 500 autres "programmés" reviendraient aujourd'hui à 250 millions de F.).

3) Dépenses correspondant à la formation dans des institutions

Il reste 12,4 milliards de F. ; soit N le nombre d'heures que chaque adulte passera, chaque année, dans une institution (hypothèse ainsi formulée pour permettre le calcul du "droit à l'éducation"), N sera calculé à partir des hypothèses suivantes :

a) Coût de l'heure-élève en 1985

Le coût de l'heure-élève est supposé, pour aujourd'hui, de 8 F.(il peut paraître élevé, mais nous prenons comme principe que cette formation a bien pour objectif de mettre l'adulte en état de "vouloir et de pouvoir continuer seul" ; c'est donc tout autre chose que de lui apporter des connaissances : apprendre à apprendre coûte cher, ne serait-ce qu'en encadrement qui doit être élevé en nombre et de haute qualité). Ce coût de l'heure-élève, 8 F. actuels, connaîtra d'ici 1985 une dérive des prix relatifs voisine de celle de l'heure de travail, soit + 3 % par an ; en 1985, il s'élèverait donc à 13 F. environ.

b) Charge salariale en 1985 par heure

La charge salariale actuelle pour 1 heure est de 11 F. En effet, les charges sociales globales sont de 3/4 x P.N.B. = 3/4 x 600 milliards = 450 milliards ; ces charges salariales sont relatives à une population active actuelle de 20 millions d'habitants pour 2.000 heures de travail par an, soit par heure : $\frac{450 \text{ milliards}}{20 \text{ millions} \times 2000} = 11$ F./heure

En 1985, les charges salariales globales du travail, représenteraient à peu près les 3/4 du P.N.B., soit 3/4 x 1.200 = 900 milliards ; elles seraient relatives à une population active estimée à 23 millions de personnes qui travaillera 1.900 heures par an environ ; soit un coût par heure de $\frac{900.000}{23 \times 1.900} = 21$ F./heure.

c) Population à former en 1985

La population à "toucher" est aujourd'hui de 33 millions (50 millions moins la population scolaire et la population des très jeunes). L'on ne doit en effet pas se contenter de former toute une population active, mais aussi

./.

les personnes "non actives" (femmes au foyer, personnes âgées, etc...). Cette population à "toucher" devrait avoisiner, en 1985, 40 millions de personnes (population totale évaluée à 59 millions d'habitants).

d) Calcul du nombre d'heures annuelles de formation

Le calcul fait apparaître alors un nombre N d'heures de formation (dont, rappelons le, la moitié à la charge de l'Etat) suivies par adulte et par an de :

$40 \text{ (millions)} \times N \times 13 \text{ F.} + 40 \text{ (millions)} \times \frac{N}{2} \times 21 \text{ F.} = 12,4 \text{ milliards}$

soit : $N \times (520 + 420 \text{ (millions)}) = 12,4 \text{ milliards}$

soit : $N =//= 13,2 \text{ h.}$

4) Conséquences sur le personnel d'enseignement. Combien d'emplois nouveaux seraient nécessaires.

Il n'est pas inutile de chiffrer également le nombre des emplois (leur coût étant, bien sûr, inclus dans le budget prévu dans le calcul précédent) :

- pour les institutions, on peut admettre qu'un "animateur-formateur" organise, anime et forme les formateurs à temps partiel (dont on suppose qu'ils consacreront 3 heures-semaine à cette charge) pour 200 adultes en formation dans l'institution. Il faudrait donc, dans l'hypothèse où par exemple 10 % de la population serait touchée en 1985 - c'est l'hypothèse que nous retiendrons au paragraphe suivant - environ 20.000 animateurs-formateurs à temps plein (10 % x 40 millions = 4 millions, d'où avec un formateur/200 élèves, un nombre de formateurs de 20.000). Il faudrait d'autre part 350.000 emplois à temps partiel. Le nombre d'heures-élèves est en effet de

  4 millions x 132 = 528 millions =//= 530 millions.

  En supposant qu'un formateur à temps partiel donne en moyenne 3 heures-semaine pendant 33 semaines à 15 élèves, soit 1.500 heures-élèves, il en faudra

  $\frac{530.000.000}{1.500} =//= 350.000$

  (ce qui correspond en fait à 60.000 emplois à temps plein, car il est hors de question que le fait de participer à l'éducation des adultes se traduise, pour les enseignants, par une surcharge par rapport à l'état actuel).

- pour la mise en oeuvre des moyens à distance, il faudrait de même quelques milliers d'animateurs-formateurs à temps plein ; quant au nombre des "temps partiel", il n'est pas possible à prévoir.

./.

IV - CONSEQUENCES LEGISLATIVES

1) Le droit à l'éducation

Nous trouvons ainsi que le "droit" à l'éducation continue des adultes serait de 13,2 heures/an, dont 6,6 indemnisées, ce "droit" étant valable pour tous les adultes depuis la fin de leur scolarité jusqu'à leur mort. Bien entendu, le calcul comporte sûrement des erreurs très importantes, mais il est intéressant parce qu'il montre que, quelles que soient ces erreurs, l'ordre de grandeur de ce droit est finalement relativement faible, malgré une dépense relativement très élevée et qu'il est alors nécessaire, même si pédagogiquement ce point est discuté (1), d'organiser massivement l'aide par les moyens dits d'éducation à distance.

Mais ces 13 heures ne peuvent et ne doivent pas être, pour tous, et toute la vie, une "rente annuelle", et ceci nous amène à d'autres hypothèses quant au possible et quant au souhaitable. En prenant une durée de vie moyenne de 66 ans, le droit moyen à l'éducation serait, pour tous les adultes, de 50 (66 - 16 ans) x 13,2 = 660 heures/vie. Comment ces 660 heures devraient-elles être utilisées, c'est là le problème ?

Comment répartir les heures de formation ?

Rappelons que ces 660 heures sont ainsi "permises" à tous les adultes. Mais il serait utopique, et ceci quels que soient les moyens mis en place, de penser qu'avant longtemps tous les adultes aient effectivement envie de se former. Se donner comme programme que, d'ici 1985, on arriverait à toucher, par et dans des institutions, chaque année, 10 % de la population adulte est déjà ambitieux. Compte tenu de nos hypothèses, cela signifierait que ces 10 % se formeraient, cette année-là, environ 130 heures dans une institution, ce qui, sur le plan éducatif, est une solution raisonnable, dans la mesure où les aides de l'éducation à distance joueraient à la fois pendant l'année de formation dans l'institution et au-delà.

Certains d'entre eux continueraient éventuellement d'ailleurs, l'année suivante, à se former dans une institution. Mais (et une fois le système mis en place, cette hypothèse devient raisonnable) la plupart, pendant plusieurs années, poursuivraient en dehors des institutions, avec l'aide des moyens d'éducation à distance.

./.

---

(1) Ce qui n'est pas notre fait.

En quoi est-ce un droit démocratique ?

Actuellement déjà, de nombreux adultes se forment et, pour une grande part d'entre eux, plus que 660 heures dans leur vie. Mais le droit à 660 heures, dont la moitié sera rémunérée (et avec des méthodes nouvelles) poussera la majorité des adultes à se former. Au lieu que quelques % de la population, toujours les mêmes, se forment et se perfectionnent, usant ainsi d'un droit supérieur à 660 heures, ce droit sera égal pour tous et devra devenir un droit de fait (que les sociétés ou les individus, ou les organisations de types les plus divers se donneront éventuellement, mais en finançant les heures supplémentaires, le droit d'accroître).

2) Autres conséquences à prévoir

Il est clair que de nombreuses mutations sont, soit nécessaires pour permettre de telles hypothèses, soit rendues nécessaires par elles. Et c'est ainsi qu'une étude approfondie devrait être faite sur tous les problèmes liés à toutes les hypothèses que nous venons de faire. Seront en particulier à étudier :

- la législation du travail (durée, horaires, journée continue), le problème des congés éducation, les salaires, les charges sociales, les conventions collectives et les diplômes, le problème du financement (nouvelles sources, répartitions des charges entre l'Etat, les sociétés, les individus), répartition des budgets, éducation des adultes, éducation des jeunes, l'organisation des ministères engagés dans ce mouvement d'ensemble (administration, coordination, formation des maîtres, rémunérations, statuts) ;

- l'implantation et l'équipement des institutions éducatives nouvelles ;

- tous les problèmes de la télévision ;

- l'organisation des collectivités, des municipalités.

Cela signifie que c'est une affaire de gouvernement et qu'il serait vain de vouloir la traiter au niveau de quelques hommes. L'Education permanente changera les hommes et la société, c'est une affaire nationale.

ERIC Clearinghouse
APR 6 1970
on Adult Education